

Klika, Dorle

Pädagogisches Handeln in Briefform. Theoretisch-methodologische Überlegungen zur Analyse von Korrespondenzmaterial

Wigger, Lothar [Hrsg.]: *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen : Leske und Budrich 2002, S. 147-162. - (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Beiheft; 1)*



Quellenangabe/ Reference:

Klika, Dorle: Pädagogisches Handeln in Briefform. Theoretisch-methodologische Überlegungen zur Analyse von Korrespondenzmaterial - In: Wigger, Lothar [Hrsg.]: *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen : Leske und Budrich 2002, S. 147-162* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-55919 - DOI: 10.25656/01:5591

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-55919>

<https://doi.org/10.25656/01:5591>

in Kooperation mit / in cooperation with:



VS VERLAG

<http://www.springerfachmedien.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

5. Jahrgang

Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Inhaltsverzeichnis

Lothar Wigger	Ein Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Die 1. Tagung der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der DGfE	5
KOMMISSION PÄDAGOGISCHE ANTHROPOLOGIE		
Christoph Wulf	Anthropologie und Erziehungswissenschaft. Zur Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie	9
Christoph Wulf	Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie	13
Kristin Westphal	Zur Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung am Beispiel Stimme	33
Stephan Sting	Soziale Bildung. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven der Geselligkeit	43
Hans-Rüdiger Müller	Exzentrische Positionalität. Bildungstheoretische Überlegungen zu einem Theorem Helmuth Plessners	53
Jörg Zirfas	Anthropologie als Spurensuche. Eine programmatische Skizze mit Blick auf die Allgemeine Pädagogik	63
Michael Göhlich	Institution des Lernens. Überlegungen zu einer Anthropologie der Schule	73
KOMMISSION BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE		
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft	81
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie – ein Blick von innen	83
Jan Masschelein/ Norbert Ricken	Regulierung von Pluralität – Skizzen vom ‚Außen‘. Erziehungsphilosophische Überlegungen zu Funktion und Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft	93
Michael Wimmer	Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft	109

KOMMISSION BIOGRAPHIEFORSCHUNG

Ernst Cloer	Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft	123
✗ Theodor Schulze	Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung	129
✗ Dorle Klika	Pädagogisches Handeln in Briefform. Theoretisch-methodologische Überlegungen zur Analyse von Korrespondenzmaterial	147
✗ Karin Priem/Edith Glaser	„Hochverehrter Herr Professor!“ – „Sehr geehrter Herr Kollege!“ Rekonstruktion von Erziehungswissenschaft durch Biographik am Beispiel der Korrespondenzen Eduard Sprangers und Wilhelm Flitners	163

KOMMISSION WISSENSCHAFTSFORSCHUNG

Peter Vogel	Wissenschaftsforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft	179
✗ Klaus-Peter Horn	Zur Geschichte der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung (AfW) bzw. Kommission AG Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Tagungen, Publikationen, Themen	181
✗ Lothar Wigger	Identität und Diffusion der Erziehungswissenschaft als Ausbildungsdisziplin	213
Andreas von Prondcynsky	Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin	221
✗ Guido Pollak	Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung?	231
✗ Edwin Keiner	Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens	241
✗ Peter Vogel	Institutionalisierte Selbstkritik – Die Aufgabe der Kommission Wissenschaftsforschung?	251
Autorenspiegel.....		255

Dorle Klika

Pädagogisches Handeln in Briefform

Theoretisch-methodologische Überlegungen zur Analyse von Korrespondenzmaterial

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert das Problem pädagogischen Handelns und pädagogischer Beziehungen. Theoretisch geht es zunächst darum, wie eine pädagogische Beziehung und das in ihr intendierte Handeln von anderen Beziehungsformen (etwa Freundschaft) abgegrenzt werden kann. Für eine empirisch nachweisbare Unterscheidung werden Kriterien entwickelt, die zunächst bezogen auf Korrespondenzanalysen eine Diskriminierung pädagogischen Handelns von anderen Handlungsformen ermöglichen. Es werden verschiedene methodische Strategien zur Analyse von Korrespondenzen vorgestellt, die sich in der Forschungspraxis als hilfreich erwiesen. Dadurch wird das Quellenmaterial „Brief“ für erziehungswissenschaftliche Biographieforschung erschlossen, das zugleich als hervorragendes Material für die Untersuchung der Komplexität pädagogischer Interaktionen erscheint. Die unterschiedliche Kommunikation auf Seiten des Pädagogen und des Educanden wird als asymmetrische Beziehung empirisch gehaltvoll aufgezeigt.

Summary

Pedagogical Action in the Form of Letter Writing: Theoretical-methodological considerations for an analysis of correspondence material

The article discusses the problem of pedagogical actions and educational relationships. The theoretical question is how to distinguish an educational relationship, and the action intended within it, from other relationships (for example friendship). Criteria for an empirical proof are proffered which enable discrimination between pedagogical actions and acting as a friend via letter correspondence. Further methodical strategies are described which can support the empirical studies of correspondence analysis. Through this, the source material 'letter correspondence' can be won as a new empirical resource for biographical research in Educational Science. Letters are excellent documents for the reconstruction of the complex fields of pedagogical action and educational relationships. For example, using this resource the different forms of communication between teacher and pupil can be shown empirically to be asymmetric.

1 Problemstellung

Dass pädagogische Praxis stattfindet, ist unbestritten, auch wenn nicht genau benennbar ist, was sie alles umfasst. Es gibt jedoch Grenzfälle verschiedenster Art, für die schon die Beantwortung der Frage, ob es sich überhaupt um eine pädagogische Praxis handelt oder nicht, nicht problemlos zu beantworten ist. Die folgenden Überlegungen haben einen solchen

Grenzfall zum Anlass und sind Ergebnis eines Forschungsprojekts (vgl. ausführlich KLIKA 2000a).

Herman NOHL blieb mit sehr vielen seiner Schüler(innen) zeit seines Lebens in Kontakt, z.T. durch gemeinsame Arbeitszusammenhänge (etwa das Handbuch der Pädagogik in den 1920er- und frühen 30er-Jahren, die Zeitschriften „Die Erziehung“ bzw. „Die Sammlung“), aber auch persönlich durch gegenseitige Besuche oder gemeinsame Treffen in Lippoldsberg. Wenn sich dieser Kreis nicht traf, wurde korrespondiert. Der diesbezügliche Nachlass ist immens und größtenteils nicht bearbeitet. Einen kleinen Teil davon, der immerhin 2000 Briefe umfasst, habe ich untersucht.

Die Schülerkorrespondenz begann in der Studienzeit der Studierenden und endete mit NOHLs Tod. Wenn man diesen Nachlass untersuchen will, stellen sich zunächst verschiedene Eingangsfragen zu diesem aus heutiger Sicht ungewöhnlichen, für NOHL lebenslänglichen Kontakt, die uns zu einer Begründung herausfordern. Was war mit diesen Kontakten, warum hielten sie so lange an? Waren das von Beginn an einfach gute Arbeitsbeziehungen oder waren es darüber hinaus freundschaftliche Beziehungen? Könnte man von Beginn an von Freundschaften sprechen, oder lag während des Studiums der Schüler(innen) vielmehr ein pädagogisches Verhältnis vor – ein bei NOHL, der den Terminus des pädagogischen Bezuges in die disziplinäre Fachsprache einführte, naheliegender Gedanke? Oder blieb dies gar für NOHL lebenslang ein pädagogisches Verhältnis?

2 Theoretische Differenzierung zwischen freundschaftlicher und pädagogischer Beziehung

Die Fragen nach der Differenz von Freundschaft und Pädagogik führen in das Zentrum grundsätzlicher Problemstellungen der Allgemeinen Pädagogik. Während kollegiale Arbeitskontakte sich relativ leicht von Freundschaften unterscheiden lassen, etwa durch Kriterien wie „Privatheit“ oder „Intimität“, ist das bei den Kategorien „Freundschaft“ vs. „pädagogisches Verhältnis“ nicht ganz so einfach. Der antipädagogische Slogan „Freundschaft mit Kindern“ hatte verschiedene sehr anspruchsvolle theoretische Entwürfe pädagogischer Theoriebildung zur Folge.

Für die Bestimmung pädagogischen Handelns könnte auf die bei BENNER formulierten kategorialen Differenzierungen zurückgegriffen werden. Wenn sich die konstitutiven Prinzipien „Bildsamkeit“ und vor allem „Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ (BENNER 1991, S. 56ff., 63ff.)¹, für die BENNER die „*übergeschichtliche Geltung* eines historischen A prioris“ formuliert (ebd., S. 48; Herv. D.K.) und die auch MOLLENHAUER als Kategorien genuin pädagogischen Handelns bestimmte (MOLLENHAUER 1983, S. 120ff.), in den archivierten Korrespondenzen finden lassen, wäre das Vorkommen pädagogischen Handelns im Material empirisch nachgewiesen.

Doch so leicht machen es uns die Theorien nicht; die Kennzeichnungen sind nicht hinreichend. Sie markieren zunächst nur einzelne Interaktionen bzw. Handlungsintentionen. Es könnte sich in unserem Fall jedoch *während und nach* der Studienzeit um eine freundschaftliche Beziehung zwischen NOHL und seinen Schüler(innen) gehandelt haben, in der alle Beteiligten (je nach Situation und Lage) derartige „Aufforderungen“ formulierten. Sowohl BENNER als auch LOCH betonen, dass es sich bei dieser als genuin pädagogisch gekennzeichneten Praxis um Interaktionssituationen handelt, die lebenslang zur Anwen-

dung kommen können: „Bis zum Tod hin kann es Situationen geben, in denen wir der pädagogischen Praxis, im Sinne einer Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit, bedürfen“ (BENNER 1987, S. 72f.; LOCH 1979, S. 28, 30ff.).² Es sind also auch – und vielleicht gerade – in einer freundschaftlichen Beziehung unstetig auftauchend (BOLLNOW) immer wieder pädagogische Situationen denkbar, in denen jede Person die andere zur Selbsttätigkeit auffordert. Selbst in rein kollegialen Arbeitsbeziehungen könnten solche pädagogischen Interaktionen als unstetige Formen der Erziehung gefunden werden.

Gibt es eine prinzipielle Möglichkeit, freundschaftliches von pädagogischem Handeln zu unterscheiden? Das Problem spitzt sich zu angesichts der Rahmung, der situativen Lage der beteiligten Protagonisten: Es handelt sich in diesem Fall aus unserer Sicht durchgängig um Erwachsene, wenn auch unterschiedlichen Alters und verschiedener Generationenlagerungen. NOHL selbst hatte als Spezifikum der pädagogischen *Beziehung* genannt, dass diese „von beiden Seiten her“ (NOHL 1988, S. 173) danach strebe sich aufzulösen. So gesehen entsteht die Frage, ob zwischen NOHL und seinen Schüler(innen) vielleicht gar keine pädagogische Beziehung, sondern von Beginn an eine freundschaftliche Beziehung bestand, die in der lebenslangen Korrespondenz ihren Niederschlag findet. Diese These stünde zwar im Widerspruch zu der Einschätzung NOHLS, Erziehung sei an der Universität notwendig, doch der Einwand wäre zu beseitigen mit dem Hinweis auf die Differenz zwischen Theorie und Praxis. Oder es wäre davon auszugehen, dass sich die Beziehung von einer pädagogischen in eine freundschaftliche wandelte. Dann wäre die Fragestellung folgendermaßen zu spezifizieren: Was unterscheidet eine freundschaftliche Beziehung von einer pädagogischen Beziehung bzw. pädagogische von freundschaftlichen Interaktionen? Auch wenn das gar nicht prinzipiell, sondern nur jeweils situativ, auf einzelne Interaktionen bezogen, entscheidbar wäre, benötigen wir für eine Antwort empirisch nachweisbare Kriterien.

Eine pragmatische Antwort auf das Problem könnte institutionenbezogen ausfallen: NOHL hielt Erziehung an der Universität für notwendig. Auch seine Schülerin Elisabeth SIEGEL reflektierte in ihrer Autobiographie über das erzieherische Verhältnis zwischen NOHL und den Studenten (SIEGEL 1981, S. 56f.). Insofern wären dann die Studienzeit als ein pädagogisches Verhältnis, die Zeit danach als ein Freundschaftsverhältnis zu kennzeichnen. Diese Antwort macht es sich jedoch zu einfach und ignoriert die Frage nach dem Wandel derartiger Beziehungen, – ein theoretisch wie empirisch gleichermaßen interessantes Problem, das gerade und besonders der Biographieforschung nahe liegt.

Das Problem liegt auf der theoretischen Ebene zunächst darin, dass die Kategorien „Bildsamkeit“ und „(Fremd-)Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ auf die *Handlungsebene* einzelner pädagogischer Interaktionen abzielen, die Kategorie Freundschaft dagegen eine eher längerfristig angelegte *Beziehungsebene* zwischen Personen meint: Freundschaft wird etwa definiert als „auf Zuneigung, Kameradschaft, Vertrauen, Treue gegründetes *Verhältnis*“ (Deutsches Wörterbuch 1986, S. 502) oder als „ein *Verhältnis* aus gegenseitiger individueller Zuneigung bei rückhaltloser Vertrautheit mit den Lebensumständen des Freundes oder der Freundin“, wohingegen etwa „Kameradschaft“ „nicht auf individueller Zuneigung, sondern auf einer Gemeinsamkeit der äußeren Situation“ beruhe (Brockhaus Enzyklopädie Bd. 7 1968, S. 591). Sie wird beschrieben als „das völlige Vertrauen zweier Personen in wechselseitiger Eröffnung ihrer geheimen Urteile und Empfindungen, soweit sie mit beiderseitiger Achtung gegeneinander bestehen kann“ (KANT, Metaphysik der Sitten II § 46; vgl. SEIDEL, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 2, Sp. 1105ff.).³ Hervorgehoben werden in den Beschreibungen zum einen „die gegenseitige in-

dividuelle Zuneigung“, zum anderen die Bedeutung des Vertrauens, als „rückhaltlose Vertrautheit“ bzw. „völliges Vertrauen“. Dies sind Kategorien, die sich zwar in Interaktionen manifestieren und sie bestimmen, die aber selbst noch keine Interaktionen sind. Von „Verhältnis“ in der Pädagogik zu reden schien eine Zeit lang aus der Mode gekommen, in neueren Einführungen und anderen theoretischen Werken der Pädagogik ist davon nicht die Rede, zu Unrecht wie ich meine.

Die theoretischen Schwierigkeiten lassen sich erklären aus der je unterschiedlichen Fokussierung von Interaktionen und Beziehungen. Interaktion akzentuiert immer die aktuelle *Handlungsebene*, während es einer Beziehung eigen ist, dass sie „über zwei Erscheinungsformen (verfügt): sie existiert sowohl in einem *aktiven* als auch in einem *latenten* Zustand“ (BROZIO 1995, S. 94; Herv. im Original).⁴ Letzterer meint jene Phasen, die zwischen den Interaktionen von Personen liegen. Beziehungen als Generationenbeziehungen zu untersuchen, ist in der Erziehungswissenschaft aktuell (vgl. ECARIUS 1998; LIEBAU 1997; LIEBAU/WULF 1996; WINTERHAGER-SCHMID 2000), systematische Differenzierungen zwischen pädagogischen und anderen Beziehungsformen stehen aber noch aus.

Wesentlich als näheres Bestimmungsmoment ist die Betonung der Gegenseitigkeit bzw. Wechselseitigkeit in der Freundschaft oder auch Kameradschaft, die m.E. für pädagogische Interaktionen und das „pädagogische Verhältnis“, das als Form pädagogischer Beziehungen neu zu begründen wäre (zu einer ersten Differenzierung zwischen personalen und überpersonalen Formen vgl. MÜLLER 1999), so nicht gelten. Bezüglich der Vertrautheit mit den Lebensumständen des anderen, ist hier eine gewisse Einseitigkeit festzustellen. Hier kommt zusätzlich zur Kategorie „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ eine für pädagogische Interaktionen und Verhältnisse notwendige Bedingung zum Tragen, nämlich dass der Erzieher in der pädagogischen Interaktion eine andere Aufmerksamkeitsrichtung hat als der Zögling, aus der heraus er beurteilt, warum er wozu auffordert. Sie ist der Unterstellung von Bildsamkeit geschuldet (vgl. MOLLENHAUER 1988).⁵

Die Symmetrie der Kommunikation und Interaktion (WATZLAWICK 1992, S. 21f.; YOUNISS 1982, S. 78ff.) gilt auf der Beziehungsebene einer pädagogischen Beziehung nicht in gleicher Weise. Relevant werden hier WATZLAWICKs Axiome der Kommunikation, vor allem das zweite und fünfte, deren Aussagen (stark verkürzt) lauten: Der Beziehungsaspekt bestimmt den Inhaltsaspekt der Kommunikation, und eine gleichrangige Beziehung wird symmetrisch, eine ungleichrangige komplementär oder asymmetrisch genannt (WATZLAWICK 1992, S. 30).⁶ D.h. symmetrische Kommunikation ist zwar zwischen Erzieher und Zögling vorübergehend möglich, nicht aber eine durchgängig symmetrische *Beziehung*.

Die *Differenz* zwischen Freundschaft und pädagogischem Verhältnis liegt demnach in der *Asymmetrie der pädagogischen Beziehung*. Kommunikationstheoretisch ist zu beachten, dass zum einen jede Kommunikation eine Beziehungsdefinition enthält und dass zum anderen „Beziehungsdefinitionen weder wahr noch falsch sind, sondern bestenfalls nur mehr oder weniger von den Partnern geteilt werden“ (WATZLAWICK 1992, S. 24). Die Beziehungsdefinitionen werden in der Kommunikation von den beteiligten Partner(innen) ausgehandelt. Zwischenmenschliche Beziehungen sind zunächst keine objektiv existierenden Phänomene; sie werden Realität „in der Sicht der Partner, und selbst diese Realität wird von den Partnern günstigenfalls nur mehr oder weniger geteilt“ (ebd., 1992, S. 13), sind aber direkt oder indirekt einem Beobachterstandpunkt zugänglich.

Da NOHL schließlich nicht irgendein Hochschullehrer, sondern der Erfinder des Terminus „pädagogischer Bezug“ ist, bot es sich in meinem Projekt an, auch bei ihm selbst

nach Kriterien für diesen Bezug zu fahnden. Dazu wurde eine über den Fall hinaus verwendbare strukturtheoretische Rekonstruktion vorgenommen (KLIKA 2000a, S. 37ff.; KLIKA 2000b), die hier nur stark verkürzt wiedergegeben werden kann: Es handelt sich um ein antinomisches Verhältnis *sowohl* aus der Perspektive des Zöglings *als auch* aus der Perspektive des Erziehers: Die *Position des Erziehers* oder der älteren Generation ist gekennzeichnet durch die Polaritäten „Veränderungs- und Gestaltungswille“ vs. „bewusste Zurückhaltung vor der Spontaneität und dem Eigenwert des Zöglings“, was der Dialektik von „Führen“ vs. „Wachsenlassen“ entspricht. Die *Position des Zöglings* oder der jüngeren Generation, bei anderen Theoretikern meist vernachlässigt, ist gekennzeichnet durch die Antinomie von „Hingabe“ und zugleich „Selbstbewahrung und Widerstand“. Die *Art der Beziehung selbst* ist charakterisiert als antinomische „Spannung“, weil Zögling und Erzieher einerseits in eine Beziehung zueinander treten, gleichzeitig aber „von *beiden* Seiten her“ danach streben, sie „überflüssig zu machen und zu lösen“ (NOHL 1988, S. 173; Herv. D.K.).

Diese theoretischen Überlegungen ermöglichen die Beantwortung der Frage, was denn eine *pädagogische Praxis* für den hier zu untersuchenden Grenzfall ist und wie sich diese gegen eine freundschaftliche Beziehung während des Studiums abgrenzen lässt:

1. Die bei NOHL genannten Antinomien müssten sich im Material finden lassen.
2. „Aufforderungen zur Selbsttätigkeit“ müssten sich *häufiger* in NOHLs Briefen und seltener in den Briefen der Schüler(innen) finden lassen. Sind diese Aktivitäten dagegen relativ gleichmäßig auf die Dialogpartner verteilt, handelt es sich um Freundschaft.
3. Die Beziehungsebene der Kommunikation müsste sich als reziprok, aber nicht symmetrisch erweisen, damit von einer „pädagogischen Beziehung“ gesprochen werden kann. Solange beide Interaktionspartner die Beziehung als pädagogisches Verhältnis definieren, *ist* es für sie ein pädagogisches Verhältnis. Die Beziehungsdefinitionen können allerdings auch voneinander abweichen.

Verändern sich diese drei Kriterien nach Abschluss des Studiums hin zu Symmetrie und Gleichverteilung der Aufforderungen bzw. Neudefinition der Beziehung, wäre von Freundschaft bzw. Kollegialität zu sprechen.

3 Methodologische Überlegungen und methodische Strategien zur Korrespondenzanalyse

Nach dieser theoretischen Vorklärung geht es im Folgenden um methodologische Fragestellungen, die das Quellenmaterial „Brief“ systematisch betrachten. Dieser Ansatz betritt methodisch gesehen „Neuland“; bisher gibt es keine Forschung, die Korrespondenzen als mögliche pädagogische Praxis analysiert. In einem ersten Schritt werde ich allgemeine strukturelle Merkmale des Materials beschreiben, anschließend verschiedene methodische Strategien vorstellen.

3.1 Struktur des Quellenmaterials

Der Brief ist gekennzeichnet durch drei Aspekte. Er hat zum einen eine literarische Form, zum anderen einen historisch-gesellschaftlichen Bezug und zum Dritten eine linguistische Struktur. Briefanalyse findet daher primär in der Literaturwissenschaft, Linguistik und in der Historiographie ihre Anwendung.

Als literarische Gebrauchsform hat der Brief verschiedene Funktionen (informierende, appellative, wertende und autobiographische), es lassen sich verschiedene Wirkungsinentionen (diskursive, narrative, suaserische, delektabilistische) unterscheiden (vgl. BELKE 1973, S. 78ff.). In privater Korrespondenz sind die autobiographische und informative Funktion dominant, die übrigen Funktionen sind passagenweise zu finden. Bezüglich der Mitteilungsform (Geschäftsbrief, politischer, wissenschaftlicher, Reisebrief etc.) ist die private Korrespondenz überwiegend als „Mitteilungsbrief“ zu kennzeichnen. Mischungen der Mitteilungsformen, z.B. aus Mitteilungs- und Bekenntnisbrief oder auch wissenschaftlichem Brief, wie in meinem Fall, sind häufig. Für die „Bekenntnisbriefe“⁷ gilt das Paradox: Sie sind Ausdruck einer momentanen Stimmung, die etwa bei einer Edition „verewigt“ wird.

Der private Brief ist Kind des Augenblicks, sein Zweck mit dem Lesen des Empfängers erfüllt. Dessen ungeachtet zeigt die Edition spezieller Briefsammlungen (vgl. z.B. FERTIG 1991), dass Briefe jenseits des individuellen Ausdrucks geprägt sind von der Situation und der historisch-gesellschaftlichen Lage. Wegen des Augenblickcharakters ist der Brief quellenkritisch gesehen dem Tagebuch näher als der Autobiographie, die aus großer zeitlicher Distanz entsteht. RAABE bezeichnet den Brief als „wesentliche, persönliche, aus einer bestimmten Situation zu verstehende biographische Quelle, für den Historiker eine der aufschlussreichen Überlieferungsformen, aus denen das Bild der Geschichte entsteht“ (RAABE 1965, S. 102).⁸ Im Gegensatz zur Autobiographie erlauben Briefkorrespondenzen biographietheoretisch gesehen eine historisch-genetische Perspektive auf den Prozesscharakter von Lebenslauf bzw. Lebensgeschichte und der mit ihr verknüpften Selbstvergewisserung. Mit DILTHEY gesprochen, „das Auffassen und Deuten des eigenen Lebens durchläuft eine lange Reihe von Stufen“, das in der Explikation einer Autobiographie münden kann, aber nicht muss (DILTHEY 1958, S. 204). Das Briefmaterial eröffnet uns einen Blick auf die Stufen. In lang andauernden Korrespondenzen finden sich neben der Darstellung aktueller Erlebnisse und Erfahrungen aber gleichfalls autobiographische Erinnerungen an lange zurückliegende Ereignisse:

„Ich sitze hier auf dem Königsberg, in dem wir vor 2 Jahren bei gleichem Sommer zusammen waren. Den Tag habe ich in guter Erinnerung – schon als Sie in dem neuen Frühlingskleid auf d. Bahnhof erschienen!“⁹

In der Linguistik gilt die Textsorte „Brief“ als Sonderform der Kommunikation, ihre kommunikative Funktion nimmt eine Mittelstellung zwischen Monolog und Dialog ein.¹⁰ Briefe sind einerseits dialogisch, wegen der Behinderung durch raum-zeitliche Faktoren (keine „freie Wechselrede“ in einer face-to-face Situation) gilt der private Briefwechsel als „versuchter, verhinderter, rudimentärer Dialog“ (DIEWALD 1991, S. 300). Trotz des scheinbar dyadischen Charakters, den man dem Briefwechsel unterstellen könnte, handelt es sich nicht nur um einen Austausch zwischen zwei Personen. Es werden Informationen über andere ausgetauscht, Anfragen für andere gestellt; einzelne Briefe können anderen zum Lesen gegeben oder mehreren Personen vorgelesen werden:

„Dass Sie mit Peter Diederichs zusammen sind, freut mich für Sie beide. Er ist auch leicht einsam, glaube ich, und dabei ein ganz besonders feiner Junge. Nehmen Sie ihn doch auch mal mit zu den Bondys. Und grüßen Sie ihn bitte!“¹¹

Für die theoretisch aufgeworfenen Problemstellungen ist die kommunikations- bzw. interaktionstheoretische Funktion der Beziehungsebene bedeutsam: Ein Brief ist wesentlich eine Mit-Teilung, zentral ist die Intention, Gemeinsamkeiten trotz räumlicher Trennung aufrechtzuerhalten, den Kontakt zueinander nicht abreißen zu lassen; d.h. die Beziehungsfunktion steht deutlich im Vordergrund (vgl. auch WELLEK 1960). Kommunikations- und interaktionstheoretische Kategorien wie Hierarchie, Symmetrie, Nähe, Distanz sind zu beachten. Briefwechsel stehen unter dem „Prinzip der Antwort“ (SCHMÖLDERS 1993, 346); d.h. einmal begonnen, ist jeder Brief neue Mitteilung und Antwort zugleich, es handelt sich um eine „dialogische Schriftlichkeit“ (ebd., S. 345). Aus interaktionstheoretischer Perspektive sind Briefe nicht je für sich stehende Quellen, sondern „Spuren“, Bruchstücke eines Interaktions- und Beziehungsprozesses, den es aus diesen „Spuren“ zu rekonstruieren gilt.

Während alltägliche Interaktionen durch Wechselseitigkeit und Unmittelbarkeit gekennzeichnet sind, ist Briefeschreiben ohne körperliche Anwesenheit eine Sonderform der Interaktion: „wechselseitiges, aber nicht unmittelbares Handeln“ (KNOBLAUCH 1994, S. 34). Da es sich um schriftliche Kommunikation handelt, fallen analoge Formen wie Gestik, Mimik, Tonfall weg, die gerade für die jeweilige Interpretation der Beziehungsebene besonders wichtig sind. D.h. in den Briefen kann die Beziehungsebene der beteiligten Korrespondenten selbst nur durch die Schriftsprache (explizit oder implizit) formuliert und interpretiert werden.

Generell steht das Schreiben im Gegensatz zum Telefonieren nicht unter dem zeitlichen Diktat unmittelbarer Interaktion. Die Schreibenden haben Zeit sich zu überlegen, was aufgeschrieben werden soll und wie sie die Beziehungsebene definieren wollen. Innehalten des Schreibprozesses und Nachdenken über Auswahl des Inhalts und der Wortwahl ist jeder Zeit und so lange wie möglich/nötig denkbar, z.T. auch wegen der Organisation der Schriftsprache erforderlich. Erkennbar wird das im Material etwa an Durchstreichungen oder nachträglichen Einfügungen. Es können verschiedene Versionen eines Briefes entstehen, von denen schließlich nur eine abgeschickt wird. Hier kommt der gesamte Unterschied von mündlicher und schriftlicher Sprache zum Tragen. Für die Briefanalyse ist es daher erforderlich, nicht nur die „verhandelten Themen“, sondern auch Semantik und Syntax in die hermeneutische Interpretation einzubeziehen.

Bei der Interpretation einzelner Briefe oder einzelner Textsequenzen, die als Interaktionssequenzen verstanden werden können, kann auf sprachpragmatische Merkmale wie Sprechakte (Perlokutionen, Imperative, Konstative, Regulativa, Expressiva) oder Sprachfunktionen (Beeinflussung des Gegenspielers, Darstellung von Sachverhalten, Herstellung interpersonaler Beziehungen, Selbstrepräsentation) etwa von HABERMAS zurückgegriffen werden, um mit ihnen verschiedene Handlungstypen zu differenzieren (zur Klassifikation von Sprechakten vgl. HABERMAS 1981, S. 427ff.). Betrachtet man einzelne Briefe oder bestimmte Textsequenzen privater Korrespondenz, können alle bei HABERMAS genannten Handlungstypen nachgewiesen werden. Bis auf den Typus strategischen Handelns sind aber *alle* anderen Typen verständigungsorientiert, auch wenn ihnen unterschiedliche Sprechakte, Sprachfunktionen, Handlungsorientierungen, Geltungsansprüche und Weltbezüge zugeordnet werden.

3.2 Methodische Strategien und empirisches Vorgehen

Um die aufgeworfenen theoretischen Fragen nach dem Wandel von Beziehungen empirisch fassen zu können, ist der Rückgriff auf lang andauernde, umfangreiche Korrespondenzen sinnvoll. Allerdings handelt man sich dabei das Problem großer Materialfülle ein. In meinem Forschungsprojekt wurde auf ca. 2000 Briefe zurückgegriffen:

Biographische Forschung braucht hermeneutische Textanalyse (vgl. für die Pädagogik RITTELMEYER/PARMENTIER 2001). Weder auf die Hermeneutik noch auf die allgemeine Methodologie der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung kann in diesem Rahmen eingegangen werden (vgl. KRÜGER/MAROTZKI 1999). Vorgestellt werden sollen vielmehr methodische Strategien, die die hermeneutische Textinterpretation begleiten und unterstützen können. Zur Ordnung der Materialfülle wurden verschiedenen Strategien entwickelt, auch quantitative (Methodentriangulierung), die einen Überblick und Einblick über die Korrespondenzentwicklung gestatten.

Auszählungen nach Jahren (vgl. Abb. 1 und 2) ermöglichen den Überblick über die Verteilungshäufigkeiten der Schülerbriefe im Vergleich zueinander und verteilt auf die einzelnen Jahre. Lücken, Einbrüche und besonders dichter Austausch werden sichtbar und können dann gezielt qualitativ verfolgt und untersucht werden. Häufigkeiten im Vergleich zu den benachbarten Jahren, ungleichgewichtige Schreibfähigkeit oder Schwankungen treten hervor. Wandel in der Korrespondenz wird (zunächst quantitativ) sichtbar (vgl. Abb. 1 und 2).

Abbildung 1

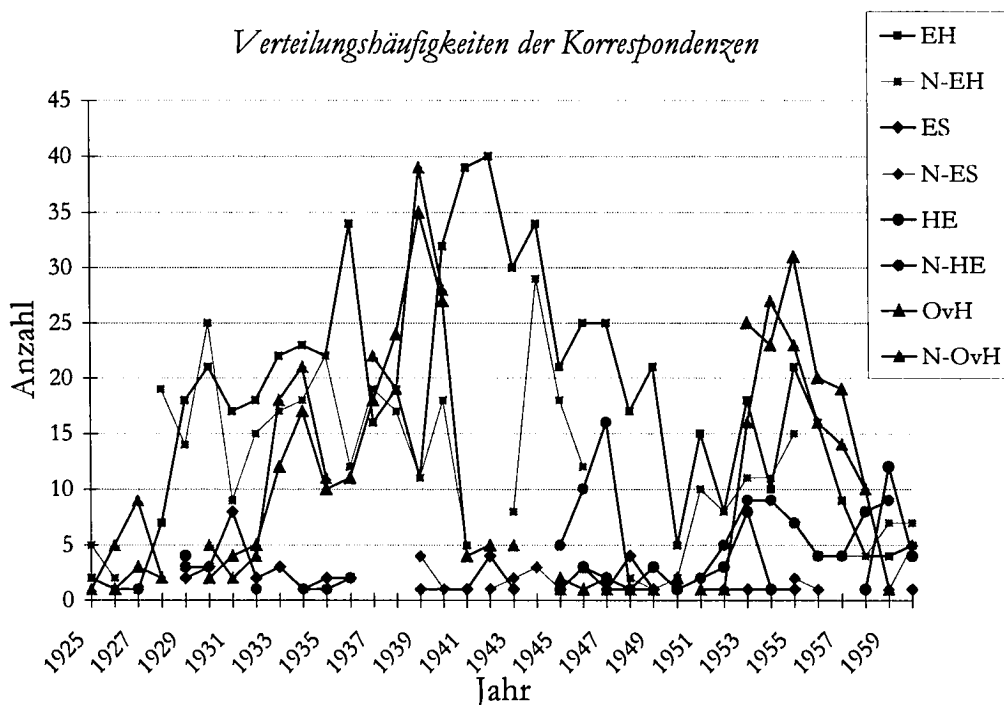
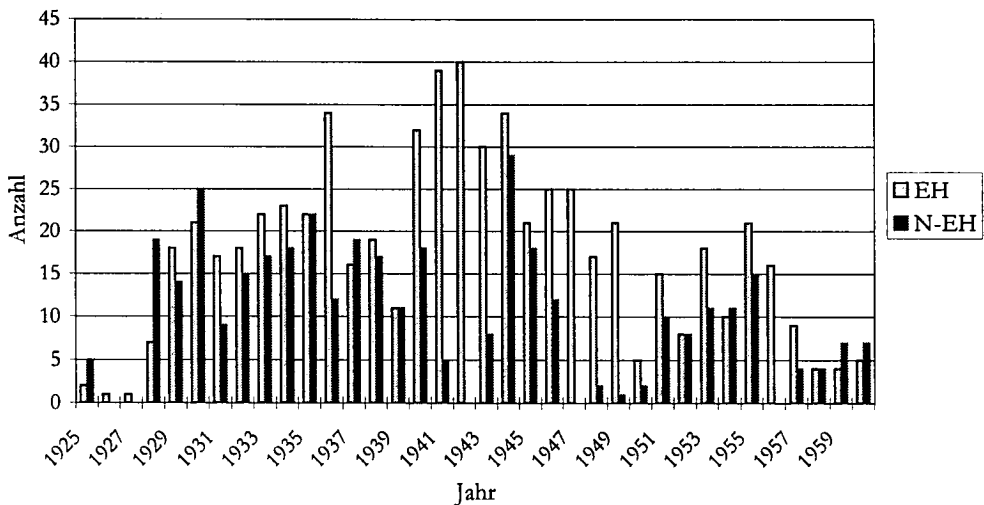


Abbildung 2:

Korrespondenz Hoffmann - Nohl

Während das erste Beispiel rein quantitativer Art zunächst der Übersicht dient, nimmt das zweite, die Kategorienanalyse, Bezug auf die inhaltlichen forschungsleitenden Fragestellungen: In Anlehnung an HABERMAS, BÜHLER (vgl. 1982; vgl. HÖRMANN 1970, S. 20ff.) und WELLEK lassen sich bezüglich der Briefinhalte drei Briefftypen unterscheiden: BÜHLER (vgl. 1982, S. 24ff.; Organon-Modell) zufolge geht es in den Briefen um die Relation zwischen Ich-Du-Sache. Auch wenn bei dieser Betrachtung noch nichts über die Inhalte des Dialogs bekannt ist, hat sie eine Bedeutung für die Art der Beziehung zueinander: Bei Sachorientierung steht der Austausch von Betrachtungen über die „Welt“ im Mittelpunkt, die Beziehung ist weniger privat. Umgekehrt kann bei *einer Personenorientierung* der Austausch über die Welt nebensächlich sein. Bezüglich der Personenorientierung können eher Ich- bzw. Du-orientierte Formen als Typen unterschieden werden (vgl. WELLEK 1960).¹² Aus dieser Differenzierung folgt die Aufschlüsselung in die Typen *Sachorientierung*, *Ich-Orientierung* und *Du-Orientierung*. Eine quantitative Analyse liefert eine erste Charakterisierung der Form der Beziehung und der Bereiche des inhaltlichen Austauschs. Auch dazu eine Konkretisierung am Fall (vgl. Abb. 3 und 4).

Die Untersuchung einer gewichteten Stichprobe führte zu folgenden Ergebnissen: Die obere Grafik zeigt die Gesamtverteilung bei NOHL, die untere eine zugeordnete Aufschlüsselung nach Jahren. Die ausgewählten 51 Briefe Nohls enthalten insgesamt 741 Sätze ($n = 741$), die der Briefpartnerin 1510 ($n = 1510$) Sätze. Die Zuordnung ergab folgende Gesamtverteilung: NOHL: Sachorientierung: 280 Sätze (38%), Ich-Orientierung: 164 Sätze (22%), Du-Orientierung: 297 Sätze (40%); Schülerin: Sach-Orientierung: 561 Sätze (38%), Ich-Orientierung: 683 Sätze (45%), Du-Orientierung: 246 Sätze (16%). D.h. NOHL bezog sich in seinen Briefen sehr auf die Person des Gegenüber. Sätze, die sich auf die eigene Arbeit, eigene Erfahrungen und Erlebnisse beziehen, machen den geringsten Anteil der Korrespondenz aus. Beachtlich ist die anfänglich ausgeprägte Ich-Orientierung der Schülerin, der die Du-Orientierung des Lehrers korrespondiert. Das kann als quantitativ ermitteltes Indiz für die Asymmetrie der Beziehung gelten: Der Erzieher weiß mehr

von der anderen Seite bzw. will mehr von ihr wissen als umgekehrt. Betrachtet man die Stichprobe nach einzelnen Jahren, wird der Wandel der Beziehung greifbar.

Abbildung 3:

Kategorisierung der Briefe Nobls

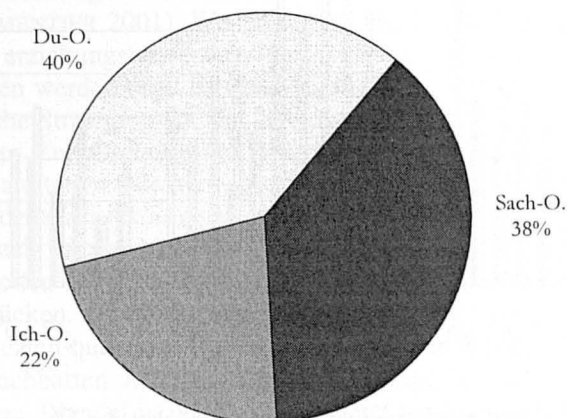
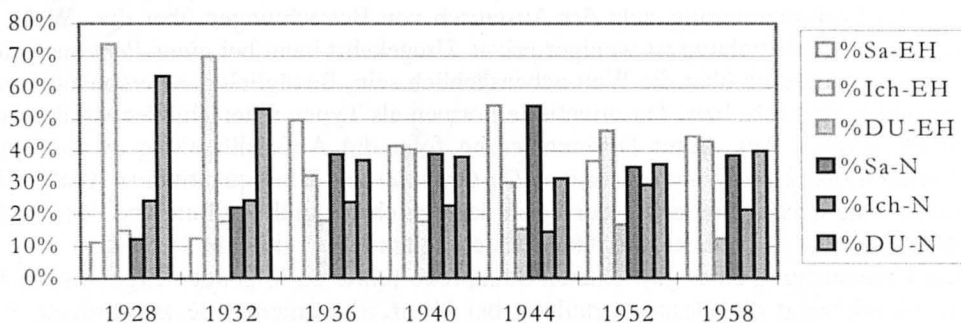


Abbildung 4:

Kategorisierung der Orientierungen



Da der Wandel der Beziehungen vom pädagogischen zum freundschaftlichen Verhältnis nur in qualitativer Längsschnittanalyse nachweisbar ist, wurde eine weitere methodische Strategie vergleichend für alle Dialogpartner angewendet: die Betrachtung der Anrede- und Grußformeln. Anrede- und Grußformeln zählen zu den notwendigen formalen Bestimmungsmerkmalen der Textsorte „Brief“. Sie markieren Beginn und Ende des Textes. Fehlen beide, ist die Textsorte nicht zureichend als solche zu erkennen, fehlt eine der Formeln, gilt das als Versehen oder Unhöflichkeit. Der Dialogpartner kann daraus schließen, er habe nicht den ganzen Brief erhalten. Die Gestaltung der Anrede- und Grußfor-

meln ist öffentlichen Gestaltungsnormen, also Interaktionsnormen, unterworfen, die wiederum je nach Briefart, im Geschäftsbrief anders als im privaten Brief (zu Briefarten und deren Funktionen vgl. BELKE 1973, S. 78ff.) definiert sind. Im privaten Brief sind diese Normen weniger eng definiert, den Dialogpartnern bleibt ein größerer Gestaltungsfreiraum. Beim Vergleich des gesamten Materials (der ca. 2600 Briefe) waren die Anrede- und Grußformeln aufschlussreich. Sie allein schon lassen interessante Rückschlüsse auf die Gestaltung der Beziehung zu. Das soll an einem Beispiel verdeutlicht werden:

Während des Studiums verwendete NOHL die Anrede „Liebes Fräulein/Herr X“. Die Schüler(innen) schrieben in der Regel „Sehr verehrter Herr Professor“. Das war kein Spezifikum des NOHLkreises, sondern findet sich auch zu Beginn der Korrespondenz zwischen Hannah ARENDT und Karl JASPERS (vgl. KÖHLER/SANER 1993).¹³ Nach Beendigung des Studiums und dem Wegfall der institutionellen Einbindung schrieben die Schüler(innen) „Lieber Herr Professor“. Dieser Wechsel in der Anrede erfolgte jedoch nicht sofort nach Studienabschluss, sondern nach einer unterschiedlich lange dauernden Übergangszeit, in der die gewohnte Anrede „Sehr verehrter Herr Professor“ durch ein „lieber“ ergänzt und mit der alten Form abgewechselt wurde. Der Wechsel zwischen diesen Formen, der alten und der neuen Variante, kann als *Übergangsform* bezeichnet werden; die Dauer der Verwendung zeigt die Dauer der Phase an. Die individuell variierenden Übergangszeiten beinhalten die Zeitspanne, die die Schüler(innen) für die Neuformulierung und Reorganisation der Beziehung jenseits der institutionellen Einbindung benötigten. Initiiert wurde die Reorganisation der Beziehungen nach dem Studium und die Verabschiedung der alten Rollen von NOHL. Er schrieb den ersten Brief nach Studienabschluss und verwendete *zuerst* neue Anredeformeln. Hier kreuzen sich konventionelle Höflichkeitsform und die noch vorhandene pädagogische Asymmetrie.

Betrachtet man Anreden und Grußformeln von Korrespondenz über den gesamten Schreibzeitraum, ergibt sich eine erste Möglichkeit zur Periodisierung, die den Wandel in der Beziehung beleuchtet. Allerdings wird dabei lediglich deutlich, *dass* die Beziehung sich wandelte. Die detaillierte inhaltliche Füllung solcher Perioden muss hermeneutisch geschehen.

3.3 Zusammenfassung

Wegen ihrer besonderen strukturellen Merkmale sind Korrespondenzen als Kristallisationen von Beziehungen lesbar. Biographisch orientierte Korrespondenzanalysen ermöglichen unabhängig vom historischen Beispiel die Erforschung von

- Beziehungstypen und -konstellationen; Differenzierung unterschiedlicher Arten pädagogischer Beziehungen und deren Abhängigkeit von beiden Interaktionspartnern,
- Wandlungsprozessen der Beziehung in mikroanalytischer (Einzelinteraktionen) und makroanalytischer (übergreifende Zusammenhänge) Perspektive; Phasierungen/Periodisierungen,
- Gruppenbeziehungen, -dynamiken und größeren Beziehungsgeflechten (Netzwerken) und deren produktiven und kontraproduktiven Wirkungen,
- der Bedeutung von gender-Perspektiven und anderer Arten von Differenzierungen, etwa nach Generationenlagerungen oder sozialen Milieus,
- Bedeutung und Wandel historisch/kultureller Rahmungen.

4 Theoretische Schlussfolgerungen

„Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ ist sprachanalytisch gesehen ein einzelner Sprechakt und als Handlung ein Impuls. Wenn daraus eine *Interaktion* werden soll, muss sie von Alter als solche aufgenommen und in einer neuen Re-Aktion transformiert werden. Darauf zielte MASSCHELEINS Kritik bisheriger erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung (vgl. MASSCHELEIN 1991; KLIKA 2000a, S. 88ff., 395ff.).¹⁴ Es ist aber gleichfalls nicht hinreichend, die bisherige Orientierung der Theoriebildung auf die Handlungsintention des Erziehers in die Umkehrung der SCHLEIERMACHERschen Frage, was denn die jüngere Generation von der Älteren wolle (vgl. B. K. MÜLLER 1996), zu wenden. Interaktionen realisieren sich in dem Feld des Miteinander, des Gemeinsamen, dessen, was aus den Intentionen von Ego *und* Alter im Feld des Dazwischen thematisiert und realisiert wird. Das betrifft zunächst immer die Beziehungsebene, die bestimmt, wie Sachverhalte aufzufassen sind.

Ein Praxisbeispiel soll die abschließenden Gedanken einleiten. Es stammt von Wolfgang DÖRING aus einem Brief während des Studiums:

„Für die Einladung, die mich heute Mittag überraschte, danke ich Ihnen und Ihrer Frau Gemahlin sehr herzlich. Sie hat mich fast ein wenig beschämt. Denn man fühlt sich durch solche Freundlichkeiten, wie ich sie schon so oft und so viel von Ihnen und Ihrer sehr verehrten Frau Gemahlin erfahren durfte, in einem Sein angesprochen, das man – wie man nur zu gut weiß – gar nicht erfüllt. Man kann diese Freundlichkeiten darum immer nur als einen Anspruch an sich selbst aufnehmen, nur in solchem Sinn annehmen.“¹⁵

In diesem Beispiel wird die pädagogische Paradoxie aus Schülersicht reflektiert. Die zitierte Passage verdeutlicht, wie ein Educand etwas als Aufforderung deutet und für sich selbst als Anspruch formuliert. Indem er die Aufforderung reformuliert und sie sich als Anspruch an sich selbst zu eigen macht, akzeptiert er die Beziehungsdefinition als pädagogische. Sie bleibt für die folgenden Interaktionen handlungsverbindliche Basis bis auf weiteres. Erst dann und genau dort werden Erziehungsprozesse in Bildungsprozesse transformiert.

Die erziehungswissenschaftliche Korrespondenzanalyse offenbart etwas, was man die Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen nennen könnte. Aus der Reflexion DÖRINGS geht nicht hervor, ob der unmittelbar vorausgehende Handlungsimpuls NOHLs – es handelte sich um die Einladung zur Hochzeit seiner Tochter – überhaupt als Aufforderung zur Selbsttätigkeit gemeint war. Sie wird lediglich so gedeutet. D.h. die Abstimmungsprozesse über die Beziehungsdefinition laufen keinesfalls immer genau synchron oder parallel, zeitliche Verschiebungen sind nicht selten. In Korrespondenzen können die Aktionen und Reaktionen der Beteiligten, Verschiebungen und Parallelen genau verfolgt und analysiert werden. Dass es nicht eigens zu Forschungszwecken erhoben wurde, ist ein Vorteil dieses Materials.

Korrespondenzen zeigen, wie sich pädagogische Praxis auch jenseits institutioneller Rahmungen und Zwänge konstituiert. Sie wird beobachtbar in statu nascendi. Die eingangs gestellte Frage nach der Definition des Verhältnisses der Beziehung zueinander stellt sich bei jedem Brief neu. Stabilisierungen und Destabilisierungen, Verschiebungen, starre Muster und flexible Deutungen sind detailliert rekonstruierbar. Angesichts der Flüchtigkeit von Erziehung (vgl. WINKLER 1996) sind Korrespondenzanalysen jenseits ihrer historischen Bedeutung von großem systematischen Wert. Dort sind Einzelaktionen

und komplexe Strukturen funktionaler und intentionaler Art abgebildet und zwar – das ist ein großer Vorteil für die interaktionistische Perspektive – aus der Perspektive von Erzieher und Zögling. Schon an nur wenigen aufeinanderfolgenden Briefen werden Kongruenzen und Divergenzen feststellbar, wird sichtbar, was jeweils thematisiert und wie die Beziehung gestaltet wird, was der jeweils Andere betont und was er vernachlässigt. Von Bedeutung ist dabei weiter, wer Themen wie einleitet, wer welche Sprache verwendet, welche Bedeutungsvarianten in den Blick kommen.

Beziehungen scheinen eine Art „Essenz“ zu sein, die sich aus und durch Interaktionen bildet, unterhalb von ihnen abgelagert und sie im folgenden bestimmt. Das „Pädagogische“ der Beziehung ist als Kristallisation abgelagert und wird empirisch fassbar. Für die theoretische Konzeptionierung und empirische Erforschung von Generationenbeziehungen und -verhältnissen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive braucht es pädagogische Fragestellungen (vgl. H. R. MÜLLER 1999). Die theoretische Reformulierung und Konzeptionierung pädagogischer Beziehungen/des pädagogischen Verhältnisses jenseits alter idealistischer Überhöhungen und die empirische Erforschung der Gestaltung pädagogischer Beziehungen ist unerlässlich.¹⁶ Als Beziehung sind pädagogische Beziehungen asymmetrisch, so werden sie von Ego und Alter definiert. Ob, wie, wo und wodurch sequentiell dennoch symmetrische Kommunikation möglich sein kann und wo deren Grenzen liegen, ließe sich sequenzanalytisch in Korrespondenzanalysen erforschen. „Pädagogisches Handeln“ kommt systematisch in pädagogischen Beziehungen, unsystematisch auch in anderen Beziehungsformen vor. „Pädagogisches Handeln“ scheint es auch für den Zögling zu geben, von seiner Seite aus wären das all jene Inter-Aktionen, die sich mit der eigenen Aneignung befassen.

Die biographische Perspektive ermöglicht den Blick auf den Wandel der pädagogischen Beziehung: Wie wird das Ablösungsverhältnis, die „Auflösung von beiden Seiten her“ gestaltet? Während das z.B. für die Schule und ähnliche Institutionen, in denen das Subjekt zeitlich begrenzt verweilt, meist kein Thema ist, ist diese Frage etwa für die Familie und deren Generationenbeziehungen von großer Bedeutung. Symmetrie in Beziehungen stellt sich nicht einfach her, sie wird – mehr oder weniger – mühevoll erarbeitet. Um das erkennen zu können, braucht es aber die biographische bzw. biographietheoretische Perspektive, die den zeitlichen Längsschnitt einfängt/den Zeithorizont der Dauer fokussiert, denn nur dort kann der Wandel lokalisiert und festgestellt werden, den die Beteiligten häufig erst im Nachhinein autobiographischen Erinnerns erkennen.

Anmerkungen

- 1 In NOHLscher Terminologie, dargelegt in der Theorie der Bildung, entsprechen die Begriffe BENNERS den Begriffen „Bildsamkeit“ und „bildende Kraft“; vgl. NOHL 1988, S. 152.
- 2 LOCH verweist in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit des life long learning in modernen, komplexen, dem ständigen Wandel unterworfenen Gesellschaften und diskutiert gleichzeitig die damit verbundenen Problematiken, die u.a. unabwendbar eine Differenzierung des juristisch notwendigen Mündigkeitstermins erzwingt; vgl. ebd.
- 3 Eine solche Wechselseitigkeit attestiert STORCK dem Briefwechsel HEIDEGGER-BLOCHMANN, vgl. STORCK, 1990, S. 128.
- 4 „Eine Beziehung ruht, wenn die Beteiligten sich nicht im Handeln, in Gedanken oder in ihren Emotionen aufeinander beziehen. Mit dem Akt des Beziehens wird sie aktiviert“ (ebd.). BROZIO weist auf die *Unumgänglichkeit zwischenmenschlicher Beziehungen* als „Grundphänomen“ des menschlichen Lebens hin.

- 5 MOLLENHAUER verdeutlicht das an CHARDINS Gemälde „Die junge Schulmeisterin“; vgl. MOLLENHAUER 1998.
- 6 Vgl. auch SCHULZ VON THUN 1981, S. 181f. mit Bezug auf HALEY 1978. Hier liegt das Dilemma der Pädagogik der Kommunikation (SCHALLER), zwar kann für Lehrer/innen das Ethos symmetrischer Kommunikation aus guten Gründen gefordert werden, für die *Beziehungsdefinition* seitens der Schüler(innen) gilt das aber nicht in gleicher Weise. Grundsätzlich haben Erzieher keine Macht darüber, wie Schüler(innen) ihrerseits die Beziehung definieren. Allenfalls ließe sich darüber metakommunikativ verhandeln.
- 7 Die Edition solcher Briefe fordert, besondere Vorsicht und Takt walten zu lassen.
- 8 Vgl. HEILAND 1989, der die pädagogische Authentizität in den Briefen FRÖBELS rekonstruiert. Ähnlich wie das Tagebuch bestimmt den Brief die Situationsgebundenheit, beide sind Momentaufnahmen; im Gegensatz zum Tagebuch hat aber der Brief eine reale Adressatin; vgl. z.B. WINTERHAGER-SCHMID 1997.
- 9 Cod. Ms. NOHL 645, Nr. 40, 4.3.1930.
- 10 BRINKER (1985, S. 127) bezeichnet den Brief als monologisch, da jeder Text ein Einzeltext sei, der eine „in sich abgeschlossenen Einheit“ darstelle. GOFFMAN (1994, S. 55) dagegen bezeichnet Briefeschreiben und Telefonieren als „eingeschränkte Varianten“ sozialer Interaktion.
- 11 Cod. Ms. Nohl 645, Nr. 2, 4.6.1925.
- 12 WELLEK (1960, S. 344) nennt sie introvertierte bzw. extravertierte Formen. Er bezieht sich dabei sowohl auf BÜHLER als auch auf C. G. JUNG und ist der Ansicht, dass diese Typen in der Korrespondenz deutlicher werden als in der mündlichen Kommunikation: „Nun entfällt aber beim Briefeschreiben gerade der unmittelbare persönliche Kontakt mit dem Partner, der mehr oder weniger *contra* gibt. Und folglich zeigt sich in der brieflichen Mitteilung der Grad der Zugewandtheit zum anderen, oder umgekehrt, der Selbstbefangenheit in größerer Reinheit“ (ebd., S. 343; Herv. im Original).
- 13 Vgl. dort die Briefe 1-10 (1926 bis 1929). Ausnahme in der Korrespondenz mit NOHL ist Olga v. HIPPEL, die schon im ersten Brief „lieber Herr Professor“ schrieb, und weder die Grußformel „ergeben“ noch „dankbar“ verwendete, sondern lediglich mit „Ihre Olga v. HIPPEL“ unterzeichnete.
- 14 Pädagogische Theoriebildung habe zwar versucht, Erziehung als interaktiven Prozess zu konzeptionieren, den Prozess dann „aber sofort aus der Sicht des Erziehers konzeptualisiert“ (MASSCHELEIN 1991, S. 173).
- 15 Cod. Ms. DÖRING 7, Nr. 23, 29.8.1932.
- 16 In ihrer jüngsten Bilanzierung der Erziehungswissenschaft des 20. Jh. sehen BENNER und BRÜGGEN (2000, S. 258f.) in der Thematisierung der Generationendifferenz einen zentralen Fokus für die Weiterentwicklung der Disziplin: „In ihm haben pädagogische Praxis und Erziehungswissenschaft ihren gemeinsamen Mittelpunkt“. Künftige Aufgabe der Erziehungswissenschaft sei es, „den Wandel der im Generationenverhältnis sich stellenden Fragen und Probleme“ zu analysieren und zu diskutieren.

Literatur

- BELKE, H. (1973): Literarische Gebrauchsformen. – Düsseldorf.
- BENNER, D. (1991): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. – 2. verb. Aufl. – Weinheim.
- BENNER, D./BRÜGGEN, F. (2000): Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft. – Weinheim, S. 240-263.
- BRINKER, K. (1985): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. – Berlin.
- Brockhaus Enzyklopädie (1968) in 20 Bdn. – 17. Aufl. – Wiesbaden.
- BROZIO, P. (1995): Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Beziehung. Soziologische Grundlagen einer Erziehungstheorie. – Würzburg.
- BÜHLER, K. (1982): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache [1934]. – Stuttgart.
- Deutsches Wörterbuch (1986), hrsg. v. G. WAHRIG. – Neuausg. – München.
- DIEWALD, G. M. (1991): Deixis und Textsorten im Deutschen. Reihe Germanistische Linguistik 118. – Tübingen.

- DILTHEY, W. (1958): Gesammelte Schriften, Bd. VII. Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. – Stuttgart.
- ECARIUS, J.: (Hrsg.) (1998): Was will die jüngere Generation mit der älteren? Generationenbeziehungen in der Erziehungswissenschaft. – Opladen.
- FERTIG, L. (Hrsg.) (1991): Bildungsgang und Lebensplan. Briefe über Erziehung von 1750-1900. – Darmstadt.
- GOFFMAN, E. (1994): Interaktion und Geschlecht. – Frankfurt/M.
- HABERMAS, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde. – Frankfurt/M.
- HALEY, J. (1978): Gemeinsamer Nenner Interaktion. – München.
- HEILAND, H. (1989): Pädagogische Authentizität in Friedrich FRÖBELS autobiographischen Briefen. In: Pädagogische Rundschau, 43. Jg., S. 37-52.
- Historisches Wörterbuch der Philosophie (1972), hrsg. v. J. RITTER (Stichwort „Freundschaft“ von C. SEIDEL). – Basel.
- HÖRMANN, H. (1970): Psychologie der Sprache. – Berlin.
- KANT, I. (1916): Werke Bd. VII. Metaphysik der Sitten [1797]. Hrsg. v. B. KELLERMANN. – Berlin.
- KLIKA, D. (2000a): Herman NOHL. Sein „pädagogischer Bezug“ in Theorie, Biographie und Handlungspraxis. – Köln
- KLIKA, D. (2000b): Das Generationenverhältnis – Notizen zu einem aktuellen Diskurs. In: KLIKA, D./KUNERT, H./SCHUBERT, V. (Hrsg.): Aufklärung und Vernunft – Das unvollendete Projekt der Bildung. Festschrift für Ernst CLOER zum 60. Geburtstag. – Hildesheim, S. 128-145.
- KNOBLAUCH, H. (1994): Erving GOFFMANs Reich der Interaktion. In: GOFFMAN, E.: Interaktion und Geschlecht, hrsg. v. H. Knoblauch. – Frankfurt/M, S. 7-49.
- KÖHLER, L./SANER, H. (Hrsg.) (1993): Hannah ARENDT / Karl JASPERS. Briefwechsel 1926-1969. – München.
- KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.) (1999): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Opladen.
- LIEBAU, E. (Hrsg.) (1997): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. – Weinheim.
- LIEBAU, E./WULF, C. (Hrsg.) (1996): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. – Weinheim.
- LOCH, W. (1979): Lebenslauf und Erziehung. – Essen.
- MASSCHELEIN, Jan (1991): Kommunikatives und pädagogisches Handeln. Die Bedeutung der HABERMASschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik. – Weinheim.
- MOLLENHAUER, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. – München.
- MOLLENHAUER, K. (1988): DIDEROT und CHARDIN – zur Theorie der Bildsamkeit in der Aufklärung. In: Pädagogische Korrespondenz, H. 4, S. 33-46.
- MÜLLER, B. K. (1996): Was will denn die jüngere Generation mit der älteren? Versuch über die Umkehrbarkeit eines Satzes von SCHLEIERMACHER. In: LIEBAU, E./WULF, C. (Hrsg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. – Weinheim, S. 304ff.
- MÜLLER, H. R. (1999): Das Generationenverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jg., S. 787-805.
- NOHL, H. (1988): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. – Unveränd. Nachdr. der 2. Aufl. v. 1935. – Frankfurt/M.
- RAABE, P. (1965): Brief/Memoiren. In: Fischer Lexikon Literatur, Bd. 2/1. Hrsg. v. W.-H. FRIEDRICH/W. KILLY. – Frankfurt/M, S. 100ff.
- RITTELMAYER, C./PARMENTIER, M. (2001): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. – Darmstadt.
- SCHMÖLDERS, C. (1993): Nachwort. In: SCHMÖLDERS, C. (Hrsg.): Briefe berühmter Frauen. – Frankfurt/M, S. 339-346.
- SCHULZ VON THUN, F. (1981): Miteinander reden. Störungen und Klärungen, Bd. 1: Allgemeine Psychologie der Kommunikation. – Reinbek.
- SIEGEL, E. (1981): Dafür und dagegen. Ein Leben für die Sozialpädagogik. – Stuttgart.
- STORCK, J. W. (1990): Martin HEIDEGGER, Elisabeth BLOCHMANN. Briefwechsel 1918-1969. – Marbach.
- WATZLAWICK, P. (1992): MÜNCHHAUSENS Zopf oder Psychotherapie und 'Wirklichkeit'. – München.
- WELLEK, A. (1960): Zur Phänomenologie des Briefes. In: Neue Sammlung, 15. Jg., S. 339ff.
- WINKLER, M. (1996): Erziehung. In: KRÜGER, H.-H./HELSPER, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. – Opladen, S. 53-72.

- WINTERHAGER-SCHMID, L. (Hrsg.) (2000): Erfahrungen mit der Generationendifferenz – Zur Neubestimmung des Erwachsenen-Kind-Verhältnisses. – Weinheim.
- WINTERHAGER-SCHMID, L. (1997): Jugendtagebuchforschung. In: FRIEBERTSHÄUSER, B./PRENGEL, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, S. 354-370.
- YOUNISS, J (1982): Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: EDELSTEIN, W./KELLER, M. (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation. – Frankfurt, S. 78-109.

Anschrift der Verfasserin: PD Dr. Dorle Klika, Universität Hildesheim, Institut für Allgemeine Pädagogik, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim, E-Mail: dklika@compuserve.de